

*Jennifer Müller*

## **Lehrmaterialanalyse als Grundlage für die Planung sprachsensiblen Geschichtsunterrichts**

History teachers must be aware of the specific content- and language-based requirements of the subject matter at issue, and they must be able to enhance their students' competencies as far as possible in accordance with these requirements. Otherwise, poor learning outcomes are likely to happen. How these objectives can be implemented in a 'language-sensitive' history lesson will be outlined in more detail in this article by focusing on text difficulties from a linguistic and subject-specific point of view. In the light of this analysis, a framework of 'language-sensitive' text work in history lessons is provided.

### **1 Einleitung**

Im Jahr 2017 wechselten allein in Hessen 8.900 sog. Seiteneinsteiger/innen, also Kinder und Jugendliche, die ihr Heimatland (häufig als Geflüchtete) verlassen haben und erst seit Kurzem in Deutschland zur Schule gehen, aus den Intensiv- und Sprachlernklassen in die Regelklassen der hessischen Schulen (vgl. Hessisches Kultusministerium, o. J.). Um darauf reagieren zu können, wird verstärkt die Verschränkung von Sprach- und Fachlernen diskutiert, besonders unter dem Stichwort „Sprachsensibler Fachunterricht“. Dieser Ansatz begreift Sprachförderung nicht allein als additive Unterstützung durch Zusatz- oder Förderunterricht, sondern plädiert dafür, in jedem Unterrichtsfach und jeder Unterrichtseinheit Raum für Sprachlernen zu schaffen, welches mit dem Inhaltslernen des Faches verknüpft und so systematisch gefördert wird (vgl. Becker-Mrotzek, 2013; Leisen, 2013). Dabei ist jedoch zu beachten, dass fachliche Inhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten nur durch Fachdidaktik vermittelt werden können, andererseits sind die wenigsten Fachlehrkräfte für das Unterrichten von DaF- oder DaZ-Lernenden ausgebildet. In diesem Artikel wird die Verbindung von geschichtsdidaktischen und fremdsprachendidaktisch-linguistischen Perspektiven anhand der sprachlichen Analyse eines Schulbuchtexts für die Mittelstufe exemplarisch durchgeführt. Angelehnt an das Scaffolding nach

Gibbons (2015) sollen potenzielle sprachliche Hürden im Kontext einer Bedarfsanalyse zusammengestellt und kategorisiert werden, um so ein kriteriengeleitetes Analyseraster zu erarbeiten, das auch für andere Geschichtstextanalysen angewandt werden kann. Mit einem solchen Raster soll es Geschichtslehrenden zukünftig leichter gemacht werden, sprachliche (und fachliche) Hürden zu antizipieren und ihren Unterricht so sprachsensibel zu gestalten. Dieser Artikel stellt einen ersten Entwurf eines Analyserasters für die Vorbereitung sprachsensiblen Geschichtsunterricht vor.

## 2 Theoretische Grundlage

In diesem Kapitel werden die theoretischen Eckpunkte des sprachsensiblen Fachunterrichts und Scaffoldings aufgezeigt. Sie bilden die Grundlage für die daran anschließenden Überlegungen zu spezifischen Anforderungen in Geschichtstexten und für die exemplarische Analyse potenzieller textinterner Schwierigkeiten.

### 2.1 Sprachsensibler Fachunterricht aus fächerübergreifender Perspektive

Sprachwissenschaftler/innen sind sich darüber einig, dass es neben der sog. Alltagssprache verschiedene Sprachsysteme gibt, die sich auch Muttersprachler erst mit dem Eintritt in die Schule und durch Unterricht in verschiedenen Fachgebieten erschließen müssen und die Schüler/innen dazu befähigen, fachliche Aufgaben sachlich bewältigen zu können (Beese et al., 2014, S. 27). Man unterscheidet zwischen der im Kontext Schule und Unterricht allgemein benötigten *Schul-* oder auch *Bildungssprache* und den domänenbezogenen Fachsprachen. In jedem Schulfach gibt es spezifische, für die dort behandelten Texte typische sprachliche Merkmale, die sich von denen in anderen Fächern unterscheiden (vgl. Benholz, 2010, 2015; Gogolin, 2013; Röhner & Hövelbrinks, 2013). Ebenso werden in jedem Fach bestimmte sprachliche Aspekte in den von den Lernenden produzierten Texten erwartet, beispielsweise die Verwendung bestimmter Fachbegriffe oder fachspezifischer Redemittel. Fachsprachen werden demnach sowohl durch bestimmte lexikalische Elemente, also durch die Verwendung bestimmter Fachausdrücke oder in der Alltagssprache mit anderer Bedeutung gebrauchter Lexeme definiert, aber auch durch syntaktische

und semantische Konventionen ausgedrückt (vgl. Beese et al., 2014, S. 113–119).

Cummins (1979, 2006) hat in diesem Zusammenhang zur Unterscheidung verschiedener Sprachfähigkeiten die Begriffe BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) und CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) geprägt: BICS sind grundlegende Kommunikationsfähigkeiten, die in der elementaren Alltagskommunikation gebraucht werden, sie sind kontextgebunden und konzeptionell mündlich. Dagegen ist CALP durch kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten geprägt, konzeptionell-schriftlich (d.h. an die Schriftsprache angelehnt) und kontextgelöst. Während Lernende durchschnittlich zwei Jahre brauchen, um BICS zu erwerben und dies durch natürlichen Sprachkontakt erreichen können, benötigen Lernende für CALP zwischen fünf und sieben Jahren (manchmal sogar deutlich länger) und müssen durch Unterricht bei dem Erwerb unterstützt werden (Beese et al., 2014, S. 25). Wenn Schüler/innen in die Lage versetzt werden sollen, in der deutschen Sprache erfolgreich sprachlich handeln zu können (und damit u.a. die Chance auf einen guten Schulabschluss zu erhalten), reicht die Beherrschung von BICS nicht aus. Da CALP eine kognitiv-akademische Sprachfähigkeit ist, kann sie nicht allein durch losgelöste grammatische Übungen und Wortschatzlisten erreicht werden – es geht vielmehr um den kompetenten Umgang mit Sprache in einer speziellen Situation.<sup>1</sup>

Um CALP zu erreichen, gibt es im Grundsatz zwei verschiedene Denkrichtungen: Entweder müssen Sprachlehrkräfte in den Prinzipien kognitiv-akademischer Sprachfähigkeiten, also in der allgemeinen Bildungs- und den domänenspezifischen Fachsprachen geschult werden, damit sie diese in den Sprachkursen und Intensiv- bzw. Förderklassen an die Schülerinnen und Schüler weitergeben können. Dieser Ansatz wird als fachsensibler Sprachunterricht bezeichnet und sieht beispielsweise Mathe- oder Geschichtsunterricht in einer (auf das Sprachniveau bezogenen) relativ homogenen Intensivklasse durch die Sprachlehrkraft vor, um die Lernenden so auf den Regelunterricht vorzubereiten.

Der zweite mögliche Ansatz ist der des sprachsensiblen Fachunterrichts, der für das verschränkte Sprach- und Fachlernen in der heterogenen Regelklasse durch die jeweiligen Fachlehrkräfte eintritt. Die Vorteile gegenüber dem fach-

---

1 vgl. sprachliche Register nach Drumm (2018a, S. 46): Diese beziehen sich auf die Anforderungen der jeweiligen Situation, in der Sprache verwendet wird. Registerkompetenz bedeutet dementsprechend, unterschiedliche Register zielgerichtet, adressatengerecht und zweckorientiert einzusetzen (ebd.).

sensiblen Sprachunterricht werden beispielsweise von Leisen aufgeführt: Die Lernenden können dort mitteilungsbezogene, echte Kommunikation und handlungsbegleitendes Sprechen sowie funktionale kognitive Fremdsprachigkeit erleben (Leisen, 2013, S. 30f.).

Warum sollte eine künstliche Fachsituation im Sprachunterricht simuliert werden, in der die Lernenden ausprobieren sollen wie es ist, Sprache und Fach gemeinsam zu lernen, wenn das ‚Original‘ an jeder Schule zu finden ist? Sprachschwache Schüler/innen sollten mit dem realen Fachunterricht konfrontiert und auf diese Weise die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten durch Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten erlernen, die ihre muttersprachlichen Mitschüler/innen auch gerade behandeln. Im Fachunterricht mit einer heterogenen Lerngruppe befinden sie sich in einer authentischen Lernsituation und erhalten reichhaltigen Input, der ihnen sowohl beim Ausbau sprachlicher, als auch beim Erwerb fachlicher Kompetenzen nützt.

Während sich insbesondere die naturwissenschaftlichen Fächer bereits ausgiebig mit dem sprachsensiblen Fachunterricht beschäftigt haben (vgl. u.a. Ahrenholz, 2013; Peschel, 2013; Tajmel, 2013), läuft die Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern erst allmählich an. Zwar haben beispielsweise Beese et al. (2014) mit dem Handbuch „Sprachbildung in allen Fächern“ im Rahmen der Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts eine gelungene Übersicht über die wichtigsten theoretischen Grundlagen für sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern erstellt, allerdings fehlen bisher noch umfassende empirische Daten, um beispielsweise spezifische sprachliche Anforderungen des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I bestimmen und angemessene Fördermöglichkeiten entwickeln zu können.

## **2.2 Sprachsensibler Fachunterricht aus der Perspektive des Fachs Geschichte**

Das Thema Sprache und Unterricht in (sprachlich) heterogenen Klassenzimmern wird in der Geschichtsdidaktik in den letzten Jahren immer wieder aufgegriffen. Dennoch ist deutlich erkennbar, dass die systematische Erforschung dieses Bereiches gerade erst begonnen hat. So wurde im September 2016 in Hamburg eine Tagung zum Thema „Sprachsensibler Geschichtsunterricht – Von der geschichtsdidaktischen Theorie über die Empirie zur Unterrichtspraxis“ ausgerichtet. Die dort vorgestellten Beiträge bezogen sich jedoch vor allem auf die Bereiche Unterrichtsinteraktion und die Kernkompetenz Schreiben –

wobei beispielsweise der Bereich Lesen im Geschichtsunterricht nicht zentral berücksichtigt wurde.

Das Lesen von Texten spielt im Geschichtsunterricht allerdings eine große Rolle – fachliche Inhalte werden meist anhand von Verfasser- oder Quellentexten erarbeitet und anschließend im Unterricht diskutiert. Zwar werden zunehmend spracharme, d.h. bildliche oder gegenständliche Quellen in den Unterricht einbezogen, allerdings müssen auch die sog. diskontinuierlichen Texte wie Kartenmaterial, Schaubilder oder Statistiken entschlüsselt und mit kontinuierlichen (d.h. fortlaufend schriftlichen) Texten in Beziehung gesetzt werden (vgl. Drumm, 2018b, S. 134). Eine Reduzierung der Sprache bedeutet also nicht notwendigerweise einen leichteren Zugang für die Lernenden zum Thema, ganz abgesehen davon, dass nur durch das Schaffen von Sprachanlässen – und zwar in allen vier Fertigkeiten: Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen – (fach-) sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden können (vgl. Beese et al., 2014, S. 123).

Um im Fach Geschichte erfolgreich handeln zu können, sind Lesefähigkeiten und -strategien also unabdingbar. Leisen (2013, S. 31) betont, dass sprachbewusster Unterricht nicht bedeute, die (produktiv oder rezeptiv) verwendete Sprache zu vereinfachen, sondern vielmehr reichen Input und fachbezogenen Sprachhandlungen für die Sprachentwicklung der Lernenden nutzbar zu machen. Des Weiteren können heterogene Lerngruppen aus sprachschwachen (mit und ohne Migrationshintergrund) und sprachstarken Schüler/innen nur dann langfristig gut zusammenarbeiten, wenn das Niveau der Sprache nicht nach unten angepasst wird. Alle Lernenden sollten stattdessen durch zeitweilige Hilfestellungen dazu befähigt werden, gemeinsam ein vergleichsweise hohes Niveau zu erreichen. Andernfalls käme es bald zu Beschwerden von Seiten der leistungsstärksten Schüler/innen (oder deren Eltern), sollten diese sich zugunsten der sprachschwächeren Lernenden vernachlässigt fühlen.

## 2.3 Scaffolding

Auch Gibbons (2015, S. 18) verweist darauf, dass nur ein „high challenge, high support classroom“ allen Lernenden nützt. In ihrem Buch „Scaffolding Language, Scaffolding Learning“ plädiert sie für eine zeitlich begrenzte Unterstützung des Lernenden beim Erfüllen einer Aufgabe, so dass er oder sie zukünftig in der Lage ist, eine ähnliche Aufgabe alleine zu lösen (a.a.O., S. 16). Eine zeitlich begrenzte Unterstützung kann ganz unterschiedliche Formen annehmen: In Gibbons' Beispielen geht es oft um direkte Unterstützung durch die

Lehrkraft oder andere Lernende (angelehnt an Lev Vygotskij's Ansatz, soziales und kollaboratives Lernen für den Fremdsprachenerwerb nutzbar zu machen, vgl. Vygotskij, 1986). Abgesehen davon kann man den Lernenden z.B. mehr Zeit für eine einzelne Aufgabe zur Verfügung zu stellen, eine Aufgabe in mehrere Teilaufgaben zerlegen oder zusätzliche Hilfen durch Beispiele oder genaue Schritt-für-Schritt-Anleitungen anbieten.

Folgt man dem Konzept des Scaffolding (Englisch: scaffold – Gerüst), sind die Ergebnisse aller Schüler/innen dieselben (z.B. das Lesen und Verstehen eines Schulbuchtextes), was sich unterscheidet, ist die Art und der Umfang des Scaffoldings, also der Weg, auf dem das Ergebnis erreicht wird (Gibbons, 2015, S. 19). Dieser Weg hängt von der jeweiligen zeitlich begrenzten Unterstützung ab, die von der Lehrperson im Vorfeld des Unterrichts ausgewählt wurde. Wichtig für die Lernprogression der Schüler/innen ist dabei, dass sich die sprachlichen Anforderungen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1987, S. 80ff.) befinden. Vygotskij beschreibt damit den Abstand zwischen dem, was ein Kind alleine erreichen kann, und dem, was es z.B. mit der Hilfe eines kompetenten Erwachsenen schafft. Dieses ursprünglich im Umgang mit Kleinkindern aufgestellte Modell kann auch auf den (Sprach-)Unterricht angewendet werden und folgt dem bereits angesprochenen Prinzip des „high challenge, high support classroom“ (Gibbons, 2015, S. 18). Lernende werden auf diese Weise bestenfalls weder über-, noch unterfordert. Um die Zone der nächsten Entwicklung zuverlässig bestimmen zu können, müssen einerseits der Lernstand der Schüler/innen, andererseits die zu lernenden Fähigkeiten und Kompetenzen (Bedarfe) bestimmt werden. Nur wenn die Ausgangspunkte der Lernenden und das Ziel des Unterrichts feststehen, kann der Weg (d.h. die Art und der Umfang des Scaffoldings) geplant werden. Kniffka (2013) hat diese Analyseschritte unter dem Begriff Makro-Scaffolding zusammengefasst. Bedarfsanalyse, Lernstandsbestimmung und konkrete Planung einzelner Unterrichtsstunden bilden den Drei-Schritt der Unterrichtsplanung, das Makro-Scaffolding, während die Interaktion im Unterricht als Mikro-Scaffolding bezeichnet wird.

Kern dieses Artikels bildet der erste Schritt des Makro-Scaffoldings, die Bedarfsanalyse. Wichtigstes Ziel der Bedarfsanalyse ist herauszufinden, welche spezifischen sprachlichen und fachlichen Anforderungen die Lernenden in der zu planenden Unterrichtseinheit erwarten. Diese sog. Bedarfe werden mit den Lernständen bzw. den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/innen verglichen, um so die konkreten (sprachlichen) Lernziele für eine Unterrichtseinheit bestimmen zu können. Passend zu den Lernzielen können dann gezielt konkrete

Hilfestellungen/Fördermöglichkeiten ausgewählt werden. Auf diese Weise erhalten Lehrpersonen kriteriengeleitete Entscheidungshilfen, die sie in die Lage versetzen, (sprachliche) Schwierigkeiten zu antizipieren und so effektiv und zielgerichtet mit ihnen umgehen zu können.

### **3 Spezifische Anforderungen in Geschichtstexten**

Damit Fachlehrkräfte das Textverständnis der Lernenden unterstützen können, müssen sie potenzielle sprachliche Schwierigkeiten in Texten voraussehen und diese mit den vorhandenen Fähigkeiten der Schüler/innen abgleichen können. Lehrende, die bereits über viele Jahre sprachschwache oder DaF-/DaZ-Lernende unterrichten, erkennen möglicherweise aufgrund ihres Erfahrungswissens, welche Strukturen eines Textes für eine Lerngruppe mit einem bestimmten Niveau schwer verständlich sind. Lehrpersonen mit weniger Erfahrung in diesem Bereich bzw. Fachlehrkräfte, die keine fremdsprachendidaktische oder psycholinguistische Ausbildung haben, können größere Schwierigkeiten damit haben, potenzielle sprachliche Hürden in Fachtexten zu erkennen.

Ziel des übergeordneten Forschungsprozesses ist die Erstellung eines Kriterienrasters zur Analyse von Lehrmaterial im Geschichtsunterricht, welche textexterne (z.B. Textfunktion und Kommunikationssituation) und textinterne Faktoren (z.B. Wortschatz und Satzbaumuster) berücksichtigt und die besonderen Herausforderungen damit fassbar macht (vgl. Drumm, 2018b, S. 39). Bevor in Kapitel 4 anhand eines Verfasserstextes aus einem Mittelstufengeschichtsbuch potenzielle textinterne Schwierigkeiten mithilfe textlinguistischer Mittel analysiert werden, folgt ein Überblick über bekannte sprachliche Herausforderungen in Geschichtstexten.

#### **3.1 Besondere Herausforderungen beim Lesen im Geschichtsunterricht**

Wie bereits oben erwähnt, steckt die Erforschung der Sprache des Geschichtsunterrichts noch in den Anfängen. Unbestreitbar ist die wichtige Rolle, die das Lesen und Produzieren von Texten in allen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern spielt. Beese et al. (2014, S. 111) machen beispielsweise deutlich, dass Wissen in diesen Fächern fast ausschließlich durch Sprache vermittelt wird. Auch auf Seiten der Geschichtsdidaktik wird über den Zusammenhang zwischen „sprachlichen Kompetenzen und fachlichen Denk- und Lernprozessen“

mit Blick auf die PISA-Ergebnisse nachgedacht und immer häufiger Forschung am Übergang dieser beiden Bereiche gefordert (Handro, 2015, S. 7).

Die bisherige Forschung zum Textverstehen im Geschichtsunterricht entwirft ein unerwartetes Bild: Schüler/innen haben überdurchschnittlich oft Probleme damit, Texte in ihren Geschichtsbüchern zu verstehen – auch wenn sie die Gründe dafür nicht genau benennen können.

Laut Rox-Helmer (2010, S. 184) sehen viele Lernende den Grund für schlechte Leistungen in Geschichte bei zu wenig eigener Anstrengung oder darin, dass sie nicht wüssten, was genau von ihnen gefordert werde. Allenfalls bezeichnen sie die im Unterricht gelesenen Texte als nicht verständlich. Da sie die einzelnen Wörter allerdings verstehen und den Text flüssig lesen können, bleibt das „Nichtverstehen oft nicht fasslich und kann deshalb auch nicht auf eine mangelnde Lesefähigkeit zurückgeführt werden“ (ebd.). Dass diese Problematik auch den Lehrkräften oft verborgen bleibt, erkläre sich dadurch, dass eine Beteiligung der Schüler/innen am Klassengespräch z.B. im Rahmen der Quellenkritik oder der historischen Einordnung besonders für geschichtsinteressierte Lernende auch ohne genaue Kenntnis des Textinhaltes möglich sei (ebd.).

Wie groß die Verständnisschwierigkeiten beim Lesen im Geschichtsunterricht tatsächlich sind, zeigt das Experiment von Borries (2005, S. 76ff.): Sechst- und Siebtklässler geben bei der Bearbeitung von Leseverständnisaufgaben aus Schulbüchern ihrer Klassenstufe so selten die richtige Antwort, dass ihre Quote noch unter der Ratewahrscheinlichkeit liegt. Auch Elft- und Zwölftklässler tun sich mit demselben Text schwer und beantworten im Schnitt weniger als 50% der Aufgaben korrekt. Selbst Studierende des Faches Geschichte scheinen zum Teil noch Schwierigkeiten mit dem Text der Sechst- und Siebtklässler zu haben: Sie geben allerdings immerhin bei 75% der Fragen die richtige Lösung (vgl. auch Borries, 2008, S. 243f.).

Es scheint, als seien Texte des Geschichtsunterrichts auf eine indirekte, schlecht fassbare Art schwer verständlich. Borries folgert aus seinem Experiment vor allem Verbesserungsvorschläge für die Konzeption von Geschichtslehrbüchern (vgl. a.a.O., S. 246f.). Für sprachsensiblen Fachunterricht und die Umsetzung des Makro-Scaffoldings ist allerdings zusätzlich ein anderer Ansatz notwendig: Einerseits müssen Lehrende und Lernende kurz- und mittelfristig mit dem Material auskommen, das ihnen vorliegt. Andererseits gilt weiterhin das Prinzip des Scaffolding: Angestrebt wird ein „high challenge, high support classroom“, um die Entwicklung der kognitiv-akademischen Fähigkeiten anzuregen. Aus diesem Grund werden in diesem Artikel nicht die Defizite eines



(Schulbuch-) Textes aufgezeigt, vielmehr liegt der Schwerpunkt auf der Analyse potenzieller Stolpersteine und der Umgang mit ihnen.

Von fremdsprachendidaktischer Seite wurden bereits vereinzelt gesellschaftswissenschaftliche Texte auf spezifische Herausforderungen untersucht. Daraus haben sich folgende Besonderheiten ergeben: Diese Texte weisen oft komplexe sprachliche Strukturen auf, die häufig mit anderen visuellen Materialien in Beziehung gesetzt werden müssen, um die Inhalte richtig zu verstehen (vgl. Beese et al., 2014, S. 113). Diese Integration von sprachlichen und nicht-sprachlichen Strukturen äußert sich in einem charakteristischen Doppelseitenprinzip von Geschichtslehrwerken, welches das Verstehen, Entschlüsseln und Versprachlichen von unterschiedlichen Texten (u.a. Verfasser-, Definitions- und Quellentexte) und Bildern (z.B. Landkarten, Gemälde, Schaubilder usw.) voraussetzt (ebd.).

Zudem beinhalten Geschichtstexte (sowohl Verfasser- als auch Quellentexte) Elemente, die idealtypisch dem Bereich literarischer Texte zuzuordnen sind, wie z.B. der Anspruch auf Identitätsbildung beim Lesenden und Elemente, die Sachtexte charakterisieren, wie die Absicht zur Wissensvermittlung und -vertiefung (vgl. Günther-Arndt, 2005, S. 677f.; Hirsch 2015, S. 139). Schüler/innen müssen lernen, mit diesem Konflikt umzugehen und z.B. zwischen den Fakten (die traditionell durch Sachtexte vermittelt werden) und der Ambiguität eines historischen Textes (einem Merkmal literarischer Texte) zu unterscheiden (ebd.).

Konkrete sprachliche Merkmale gesellschaftswissenschaftlicher Texte lassen sich in Wort-, Satz- und Textebene unterteilen: Beese et al. (2014, S. 113) nennen auf der Wortebene Fremd- und Lehnwörter, Fachtermini und abstrakte Begriffe sowie Begriffe der Alltagssprache mit anderer fachsprachlicher Bedeutung (z.B. Diäten). Hinzu kommen Nominalisierungen, Komposita, ungewöhnliche Adjektive (z.B. wehrfähig), Wortbildungen mit und aus Eigennamen (z.B. solonische Vermögensklassen) und fachspezifische Abkürzungen. Viele dieser Merkmale sind fächerübergreifend und teilweise sogar üblich für die allgemeine Bildungssprache an Schulen. Gleiches gilt für die Satzebene: In nahezu allen Fachsprachen und zweifelsfrei in der Bildungssprache wird bevorzugt das Passiv oder eine Ersatzform des Passivs verwendet, um eine unpersönliche Ausdrucksweise zu erreichen. Außerdem gibt es häufig Partizipialkonstruktionen (z.B. ein Partizip als Adjektiv), Nominalgruppen, Satzglieder anstelle von Nebensätzen, komplexe Attribute (z.B. Nominalklammern), bestimmte Nebensatztypen und Funktionsverbgefüge (a.a.O., S. 114). Die Texte insgesamt sind außerdem oft deskriptiv, verallgemeinernd, folgen nicht unbe-

dingt einer kohärenten Erzählstruktur und sind zudem häufig geprägt von bestimmten komplexen Verweisstrukturen (z.B. Pronomen, die auf Nomen bzw. Nominalklammern verweisen (ebd.).

## 3.2 Das Konzept der Bedarfsanalyse

Diese Auflistung würde sicherlich bei einigen Lehrkräften ohne linguistische Ausbildung zu Verwirrung und Ernüchterung führen: Wie ist mit dieser komplexen Beschreibung von Herausforderungen in gesellschaftlichen Texten umzugehen? Wo soll man anfangen? Zunächst ist die Analyse und Kategorisierung von Anforderungen ein erster Schritt, um Lehrkräfte auch aus sprachlicher Sicht zu Experten in ihrem Unterricht zu machen: Da sie Inhalte, Aufgabenstellungen, Methoden usw. für den Unterricht auswählen und vorbereiten, erhalten die Lehrenden durch die sprachliche Analyse der verwendeten Texte die Möglichkeit, etwaige Schwierigkeiten vorherzusehen und daraus Schlussfolgerungen für andere Aspekte des Unterrichts (wie die Sozialform etc.) zu ziehen.

Die oben genannten sprachlichen Anforderungen werden voraussichtlich nicht alle auf einmal in einem Geschichtstext auftauchen. Außerdem müssen sie nicht alle von den Schüler/innen erschöpfend entschlüsselt werden, um den Text verstehen zu können. Aus diesem Grund ist es wichtig, jede Unterrichtseinheit bzw. -stunde einzeln zu analysieren. Das Ziel dieser Analyse ist herauszufinden, was die Lernenden (sprachlich, fachlich, fachübergreifend) können müssen, um diese spezielle Unterrichtseinheit bewältigen zu können. Ausschlaggebend ist dabei vor allem auch, was das konkrete Ziel der Unterrichtseinheit ist. In der nächsten Unterrichtseinheit werden dann wiederum andere Schwerpunkte gelegt, so dass ein anderer Aspekt der Sprache in den Vordergrund rückt. Auf diese Weise ist das Sprachlernen am Fachlernen orientiert und zugleich in bewältigbare Schritte unterteilt. Dieses grob skizzierte Vorgehen wird im nächsten Kapitel exemplarisch an einem Schulbuchtext für die siebte Klasse aufgezeigt.

## 4 Exemplarische Analyse textinterner Schwierigkeitspotenziale

Die Analyse potenzieller textinterner Schwierigkeiten in diesem Kapitel erfolgt an einem Text aus dem Geschichtsbuch *Zeitreise 2* (Christoffer, 2012, S. 124), welches in einer der drei Schulen eingesetzt wird, an denen im weiteren Verlauf dieses Forschungsvorhabens die textexternen Aspekte analysiert werden sollen.

Im Folgenden werden potenzielle Schwierigkeiten zunächst aus geschichtsdidaktischer, dann aus textlinguistischer Perspektive aufgezeigt.

## 4.1 Schwierigkeiten aus der Perspektive des Faches Geschichte

Die Schwierigkeiten eines Geschichtstextes können grundsätzlich fachlicher und sprachlicher Natur sein, wobei zwischen diesen beiden Polen zahlreiche Zwischenschritte liegen. Potenzielle fachliche Schwierigkeiten sind für Geschichtslehrkräfte vermutlich deutlich leichter zu erkennen als sprachliche: Eine Lehrperson wählt einen Text meist mit einer ganz bestimmten Intention aus, z.B. mit dem Gedanken, die Lernenden an das Thema ‚Absolutismus‘ heran zu führen. Der Text soll den Lernenden dann einen Überblick über das Thema ermöglichen (bezogen auf den historischen Zeitraum, wichtige Persönlichkeiten, bedeutende Ereignisse oder ähnliches), damit sie sich auf Basis dieses Wissens später mit einem weiterführenden Thema auseinandersetzen zu können (z.B. mit den Gründen für die Französische Revolution). Dies schließt vermutlich ein, dass die Schüler/innen den Begriff des Absolutismus verstehen und erklären können. Außerdem sollten sie in der Lage sein, Beispiele für das Verhalten eines absoluten Herrschers zu geben. Diese inhaltlichen Ansätze könnten zu folgendem Text passen, der im Geschichtsbuch *Zeitreise 2* (Christoffer, 2012, S. 124) für die siebte und achte Jahrgangsstufe erschienen ist:

### Der absolute Herrscher

Ludwig der XIV. war fünf Jahre alt, als er 1643 König wurde. Natürlich konnte er in diesem Alter nicht selbst regieren. Das besorgte der Erste Minister des Königreichs. Als dieser 1661 starb, wurde Ludwig gefragt, an wen man sich nun in Angelegenheiten des Staates wenden solle. „Von jetzt an nur an mich“, antwortete der 22-jährige König. Seine Minister empfing Ludwig meistens einzeln. Sie durften ihm berichten und Ratschläge erteilen, dann ordnete der König an, was sie zu tun hatten. Ludwig nahm sich auch das Recht, Steuern zu erhöhen, Gesetze zu erlassen, die Entscheidungen der Gerichte zu beeinflussen sowie über Krieg und Frieden zu entscheiden. Er sah sich als Herrscher von Gottes Gnaden, der seine Entscheidungen nur vor Gott – und sonst vor niemandem – rechtfertigen musste. Die übrigen 20 Millionen Franzosen hatten als Untertanen zu gehorchen.

Um potenzielle Schwierigkeiten in einem Text zu erkennen, ist es zunächst empfehlenswert, den Text inhaltlich zu durchdringen: Was ist für das Verständnis des Textes (besonders) wichtig? Eine zentrale Rolle spielen vor dem Hintergrund der Beschreibung eines absoluten Herrschers vermutlich der Herrschaftsantritt Ludwigs 1661 und seine Äußerung, man solle sich *von jetzt an*

nur an ihn wenden. Die Lehrperson kann zudem möglicherweise entscheiden, dass auch das Konzept „*Herrscher von Gottes Gnaden*“ wichtig für die inhaltliche Arbeit an dem Thema ist. Damit ist auch der vorletzte Satz von besonderer Bedeutung für die Unterrichtsstunde (bzw. die gesamte Einheit), und sein Verstehen muss unbedingt für alle Schüler/innen sichergestellt werden. In beiden genannten Teilen des Textes stecken besondere fachspezifische Konzepte: „*in Angelegenheiten des Staates*“ und „*Herrscher von Gottes Gnaden*“. Hier reicht es nicht, die einzelnen Wörter zu kennen, um die Bedeutung vollkommen zu erfassen, sie sind historisch gewachsene Wortgefüge. Lernende müssen wissen, was „*Angelegenheiten des Staates*“ sind – an einem europäischen Hof dieser Zeit schließt dies Außenpolitik (inklusive Krieg und Frieden), Innenpolitik (z.B. Finanzen), aber auch öffentliche Auftritte und Feierlichkeiten (z.B. zu Ehren bestimmter wichtiger Persönlichkeiten) mit ein. Ohne historisches Vorwissen bleibt also die Bedeutung des Ausdruckes unklar – die Lernenden wissen möglicherweise gar nicht, wieso die Zentrierung der Macht auf eine Person in dieser Zeit etwas Besonderes sein soll. Allerdings geben sowohl der Text selbst, als auch andere Texte auf der Doppelseite des Schulbuchs Hinweise für die Erklärung der beiden Konzepte:

In einer Spalte links neben dem vorgestellten Verfassertext „Der absolute Herrscher“ gibt es zwei kurze Informationstexte, mit den Überschriften „*absoluter Herrscher*“ und „*Gottesgnadentum*“, die beim Verständnis der Konzepte helfen. Außerdem werden im Satz „Ludwig nahm sich auch das Recht ...“ die Einflussbereiche des Königs aufgeführt und die „*Angelegenheiten des Staates*“ so indirekt erklärt. Diese Verbindung müssen die Schüler/innen allerdings eigenständig herstellen und außerdem in der Lage sein, Informationen aus verschiedenen Texten in ihr Verständnis zu integrieren (vgl. Artelt et al., 2000, S. 78). Ob dies bei allen Lernenden vorausgesetzt werden kann, ist fraglich, stattdessen muss das Herstellen von Verbindungen zwischen verschiedenen Texten und über mehrere Sätze hinweg vermutlich zusätzlich geübt werden. Das zweite wichtige Konzept („*von Gottes Gnaden*“) wird auf ähnliche Weise durch den Text selbst erklärt, in diesem Fall sogar im selben Satz. Auch hier gilt, dass die Erklärung potenzieller fachlicher Schwierigkeiten Auswirkungen auf das Leseverständnis auf Textebene hat.

Nachdem die wichtigsten inhaltlichen Schwerpunkte des Textes bestimmt und potenzielle Schwierigkeiten auf inhaltlicher Ebene analysiert wurden, erfolgt nun der erste Schritt in Richtung einer Analyse mit stärkerem Fokus auf Sprache. Auf der Wortebene können Fachlehrkräfte vermutlich weiterhin auf ihr Expertenwissen zurückgreifen: Die erste Leitfrage für die Analyse ist, wel-

che (Fach-)Begriffe für alle Lernenden unbekannt oder nicht eindeutig verständlich sind. In diesem Text taucht der Begriff Absolutismus interessanterweise gar nicht auf, nur in der Überschrift („Der absolute Herrscher“) klingt der historische Oberbegriff für das Thema an.

Ohne eine konkrete Zielgruppe, deren Vorwissen und sprachliche Fähigkeiten man kennt, kann man nicht zweifelsfrei sagen, welche Wörter tatsächlich Schwierigkeiten bereiten könnten. Für Muttersprachler sind auf Wortebene keine eindeutigen Herausforderungen zu erkennen, abgesehen von der fachspezifischen Bedeutungstiefe der oben genannten Konzepte. Für Lernende, die noch nicht sehr lange Deutsch lernen, könnten Begriffe wie „Minister“ und „Steuern“ unbekannt sein. Diese werden laut Goethe-Zertifikat<sup>2</sup> auf dem Niveau B1 erwartet, welches die meisten Schüler/innen, die am Regelunterricht teilnehmen, erreicht haben sollten. Wörter wie „König“ und „Staat“ sind wie die oben genannten Phrasen feststehende Konzepte, die zudem kulturspezifische Ausprägungen haben. Die Verben „besorgen“, „(Entscheidungen) beeinflussen“ und „(Ratschläge) erteilen“ könnten möglicherweise Verständnisschwierigkeiten bereiten. Deren Bewertung bzw. die Einstufung als Schwierigkeit sollte allerdings von der jeweiligen Lerngruppe abhängig gemacht werden (vergleiche Kapitel 2.2 zur Rolle von Bedarfsanalyse und Lernstandsbestimmung beim Scaffolding).

Die Analyse des Textes verschiebt sich nun immer mehr von einer fachlichen zu einer stärker sprachlichen Perspektive: Bereits auf der Wortebene sind grammatische und linguistische Kenntnisse hilfreich, um möglichst viele der potenziellen Schwierigkeiten im Text vorhersehen zu können. Im Folgenden werden mithilfe der Linguistischen Textanalyse nach Brinker (2010) die Strukturen auf Satz- und Textebene untersucht. Ziel der linguistischen Textanalyse ist dabei einerseits die Strukturierung des Vorgehens, andererseits die Einnahme der Perspektive eines sprachschwachen Lesenden.

## 4.2 Schwierigkeiten auf der Textebene – Konzept nach Brinker

Brinker unterscheidet in seiner linguistischen Textanalyse zwischen dem kommunikativ-funktionalen Aspekt, der dazu dient, die Textfunktion zu bestimmen,

---

2 Verfügbar unter: URL <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Minister> [17.05.2018]. Die Website könnte für Lehrkräfte eine effiziente Möglichkeit sein, im Zweifel die Häufigkeit eines Wortes und ggf. dessen Zuordnung zu einem bestimmten Sprachniveau herauszufinden, ohne Fachliteratur oder Wortschatzlisten durchkämmen zu müssen.

und dem strukturellen Aspekt, der auf grammatischer und thematischer Ebene die Struktur des Textes hinsichtlich grammatischer Kohärenz, Thema und Themenentfaltung analysiert. An dieser Stelle soll die grammatische Ebene im Fokus stehen, deren wichtigste Analysekategorie, die Wiederaufnahmestruktur, wiederum Einblicke in die thematische Struktur eines Textes gewährt.

Die zentrale Analysekategorie der grammatischen Ebene, die grammatische Kohärenz, beruht auf den für den Textzusammenhang relevanten syntaktischen und semantischen Verknüpfungsbeziehungen zwischen aufeinander folgenden Sätzen eines Textes (Brinker, 2010, S. 21). Zur Definition der linguistischen Kategorien *Satz* und *Text* verweise ich an dieser Stelle auf die einschlägige Fachliteratur (z.B. Brinker, 2010, S. 11ff. und S. 22ff.).

#### 4.2.1 Exemplarische Analyse der Wiederaufnahmestruktur

Um die grammatische Kohärenz zu analysieren, können verschiedene sprachliche Mittel herangezogen werden: Besonders wichtig ist nach Brinkers Ansicht die Wiederaufnahmestruktur, die zwischen expliziter und impliziter Wiederaufnahme unterscheidet. Eine explizite Wiederaufnahme bedeutet, dass sich der wiederaufgenommene Ausdruck (z.B. „Ludwig XIV.“) und der wiederaufnehmende Ausdruck (z.B. „er“) auf dasselbe außersprachliche Objekt beziehen (Brinker, 2010, S. 26). Eine implizite Wiederaufnahme würde bedeuten, dass es sich nicht um Referenzidentität handelt, sondern dass der wiederaufnehmende Ausdruck (z.B. „das Baumaterial“) nur ein Teil des wiederaufgenommenen Ausdrucks (z.B. „das Schloss“) ist. Mit Blick auf den vorgestellten Schulbuchtext aus „Zeitreise 2“ (Christoffer, 2012, S. 124) lässt sich feststellen, dass es keine einzige implizite Wiederaufnahme gibt:

Der absolute Herrscher

Ludwig der XIV.<sub>1</sub> war fünf Jahre alt, als er<sub>1</sub> 1643 König wurde. Natürlich konnte er<sub>1</sub> in diesem Alter nicht selbst<sub>1</sub> regieren<sub>2</sub>. Das<sub>2</sub> besorgte der Erste Minister des Königreichs<sub>3</sub>. Als dieser<sub>3</sub> 1661 starb, wurde Ludwig<sub>1</sub> gefragt, an wen man sich nun in Angelegenheiten des Staates wenden solle. „Von jetzt an nur an mich<sub>1</sub>“, antwortete der 22-jährige König<sub>1</sub>. Seine<sub>1</sub> Minister<sub>4</sub> empfing Ludwig<sub>1</sub> meistens einzeln. Sie<sub>4</sub> durften ihm<sub>1</sub> berichten und Ratschläge erteilen, dann ordnete der König<sub>1</sub> an, was sie<sub>4</sub> zu tun hatten. Ludwig<sub>1</sub> nahm sich<sub>1</sub> auch das Recht, Steuern zu erhöhen, Gesetze zu erlassen, die Entscheidungen der Gerichte zu beeinflussen sowie über Krieg und Frieden zu entscheiden. Er<sub>1</sub> sah sich<sub>1</sub> als Herrscher von Gottes Gnaden<sub>5</sub>, der<sub>5</sub> seine Entscheidungen nur vor Gott – und sonst vor niemandem – rechtfertigen musste. Die übrigen 20 Millionen Franzosen<sub>6</sub> hatten als Untertanen<sub>6</sub> zu gehorchen.

Die tiefergestellten Zahlen stehen für eine Referenz: Eine 1 markiert beispielsweise alle Ausdrücke, die sich auf „Ludwig der XIV.“ beziehen. Die unterstrichenen Formen kennzeichnen einen erstmals angeführten Referenzträger, grau hinterlegt sind die wiederaufgreifenden Ausdrücke. Die Wiederaufnahme erfolgt in diesem Text immer zurückverweisend (anaphorisch): wiederaufnehmende Ausdrücke, vor allem Pronomen und Adverbien (auch Pro-Formen genannt) werden immer erst nach der Einführung einer Referenz verwendet, erkennbar in der chronologisch ersten Wiederaufnahmestruktur des Textes: *Ludwig der XIV. – er – er – selbst – Ludwig – mich – der 22-jährige König – seine (Minister) – Ludwig – ihm – der König – Ludwig – er – sich.*

Diese Struktur ist für Leserinnen und Leser einfacher zu verstehen als eine Struktur, in der die Wiederaufnahme vorausweisend (kataphorisch) erfolgt, wie in folgendem Beispiel: „*Er* war fünf Jahre alt, als *er* 1643 König wurde. Natürlich konnte *Ludwig XIV.* in diesem Alter nicht *selbst* regieren.“ Hier wurden die reflexiven Ausdrücke (sich, mich, selbst) mit in die Auflistung einbezogen, da zweifellos eine kognitive Verbindung zwischen *Ludwig XIV.* und *selbst* beim Lesenden hergestellt werden muss, um den Text zu verstehen. Die gesamte Analyse folgt dem Ziel, die kognitiven Leistungen der Lernenden nachzuvollziehen, daher gibt es einige Abweichungen gegenüber der linguistischen Textanalyse, die Brinker entworfen hat.

Sowohl die ausschließliche explizite Wiederaufnahme als auch die anaphorische Ausrichtung sprechen für eine relativ leicht verständliche Textstruktur (vgl. Fey, 2015, S. 103f.) – allerdings fällt auf, dass immer wieder reflexive Formen verwendet werden. Je nach Lerngruppe kann diese Häufung zum Anlass genommen werden, die Grammatik und Funktion von reflexiven Formen (erneut) metasprachlich zu thematisieren oder während des Unterrichts genau darauf zu achten, dass die Schüler/innen sie richtig verstehen (z.B. durch spezifische Fragen, die das Verständnis dieser Textabschnitte überprüfen).

#### 4.2.2 Auswirkungen der Tempuskontinuität auf die Textstruktur

Der zweite Aspekt der an Brinker (2010) angelehnten Analyse ist die Tempuskontinuität. Um diese zu überprüfen, wurden zunächst die am häufigsten verwendete Zeitform im Text ausfindig gemacht (in diesem Fall: Präteritum) und anschließend Verben mit abweichender Grammatik analysiert. Auffällig war das hohe Aufkommen von Infinitiven in Verbindung mit Modalverben (z.B. „konnte regieren“, „durften berichten“, „musste rechtfertigen“). Als Geschichtswissenschaftlerin oder Geschichtswissenschaftler wird man an dieser Stelle

hellhörig: Wieso steht dort, dass die Minister Ludwigs ihm *berichten durften* – und nicht einfach ‚sie berichteten ihm‘? Mit einem kritischen Blick auf den Text fällt insbesondere der Satz ins Auge, der mit „Ludwig *nahm sich* auch das *Recht*“ beginnt. Im Folgenden werden mehrere Infinitive mit ‚zu‘ angeführt, die die Rechte des Königs skizzieren (*Steuern erhöhen, Gesetze erlassen, Entscheidungen beeinflussen*). Lernende müssen hier das Funktionsverbgefüge *sich das Recht nehmen* entschlüsseln und die Verbindung zwischen dem finiten Verb und den sich anschließenden Infinitiven (die ebenfalls Funktionsverbgefüge sind) herstellen können, um den Satz zu verstehen.

Inhaltlich gesehen erfüllen die Modalverben und die Konstruktion *sich das Recht nehmen* einen ähnlichen Zweck: Sie verändern die Bedeutung der Infinitive um einige Nuancen und implizieren eine indirekte (negative) Bewertung. In einer historischen Quelle wäre diese Formulierung Anlass zur Interpretation, in einem Verfassertext erfolgt eine solche metasprachliche Analyse jedoch selten. Hier zeigt sich eine der Möglichkeiten, in denen sprachsensibler Fachunterricht Vorteile für alle Schüler/innen bieten kann: Durch das Thematisieren dieser Besonderheit wird Sprachgebrauch reflektiert und die Verwendung bestimmter Konstruktionen bewusstgemacht. Genau diese Art von Genauigkeit wird bei der Auseinandersetzung mit historischen Texten (eigentlich) erwartet. Hier kann möglicherweise ein Ansatzpunkt zur Bewusstmachung von veränderlicher Wahrnehmung und Bewertung eines historischen Themas im Laufe der Zeit liegen. Im Vergleich mit einer zeitgenössischen historischen Quelle würde der Kontrast zwischen heutiger Wahrnehmung und der damaligen Interpretation deutlich: Die Verfasserin/der Verfasser distanziert sich deutlich von den damaligen Praktiken und lässt sogar Kritik daran anklingen. Eine historische Darstellung könnte dagegen sowohl neutraler als auch positiver (oder sogar negativer) formuliert sein. Es wäre zudem interessant zu wissen, ob es den Schüler/innen erlaubt ist, selbst einen solchermaßen kritisch formulierten Text zu verfassen, wenn nur die Darstellung der Ereignisse gefordert wird.

#### 4.2.3 Implikationen für die thematische Beschreibungsebene

Brinker (2010) macht in seinem Kapitel „Relevanz für das Textverstehen“ deutlich, dass die grammatische Kohärenz, allen voran die Wiederaufnahmestruktur eines Textes, „nicht das einzige Mittel der Satzverknüpfung dar[stellt], das für die Textkohärenz relevant ist“ (a.a.O., S. 39f.). Stattdessen könnten „grammatische Verknüpfungssignale für das Textverstehen sogar weitgehend entbehrlich sein, wenn der Rezipient über ein ausreichendes thema-



tisches und kontextuelles Hintergrundwissen verfügt“ (ebd.). Diese Überlegung passt zu den Erkenntnissen der Geschichtsdidaktiker (u.a. v. Borries, 2005, 2008; Handro, 2015), die im Kapitel 3.1 vorgestellt wurden: Zumindest in der Anschlusskommunikation konnten auch Schüler/innen mit wenig ausgeprägten Lesefähigkeiten und einem Interesse an Geschichte am Unterricht teilnehmen, ohne dass ihre Defizite offensichtlich wurden. Ob nicht-muttersprachliche Lernende ggf. das Herstellen der grammatischen Kohärenz durch thematisches Vorwissen ausgleichen können, muss noch erforscht werden. In Bezug auf die anfangs angesprochenen Seiteneinsteiger kann vermutlich nicht davon ausgegangen werden – aus verschiedenen Gründen haben sie wahrscheinlich wenig Berührungspunkte mit den Themen europäischer Geschichte gehabt, die bevorzugt in deutschen Klassenzimmern behandelt werden.

Der Vollständigkeit halber soll kurz die thematische Beschreibungsebene nach Brinker skizziert werden; eine tiefergehende thematische Analyse kann jedoch nur im Kontext des Unterrichtsgeschehens und unter Berücksichtigung der Perspektiven der unterrichtenden Lehrkraft erfolgen.

Brinker beschreibt die thematische Textstruktur als kognitiven Zusammenhang, „den der Text zwischen den in Sätzen ausgedrückten Satzverhalten (Satzinhalten, Propositionen) herstellt“ (Brinker, 2010, S. 21). Dabei wird zwischen der Analyse des Themas (Art, lokale Orientierung, temporale Orientierung, (Wort)Bedeutung) und der Themenentfaltung (Grundform und Realisationsform) unterschieden. Das Thema des Textes lässt sich aus der Wiederaufnahmestruktur ableiten: auf Ludwig XIV. wird insgesamt 13-mal Bezug genommen, dagegen werden alle anderen Referenzträger nur je zweimal erwähnt. Ein ähnliches Ergebnis hat die fachliche Herangehensweise an den Text in Kapitel 4.1 ergeben – die Wiederaufnahmestruktur kann hier im Zweifel als zusätzlicher Anhaltspunkt dienen.

Bei der lokalen und temporalen Orientierung des Themas geht es um das Verhältnis des Textinhaltes zum Emittenten (in diesem Fall: dem Autor/ der Autorin des Verfassertextes) und Rezipienten (hier: der/die Lesende): Ist das Thema zeitlich und räumlich auf Verfasser und Lesende bezogen oder außerhalb von ihnen? Da dieser Text Verhältnisse im Frankreich des 17. Jahrhunderts beschreibt, ist die lokale Orientierung eindeutig außerhalb des Emittenten und Rezipienten, gleiches gilt für die temporale Orientierung, die vorzeitig zu deren Lebenswirklichkeit ist. Dies gilt vermutlich für einen Großteil von Verfasser-texten im Geschichtsunterricht, allerdings nicht, wenn es sich um Quellentexte handelt, die beispielsweise von einem Zeitzeugen verfasst wurden. Für den Unterricht kann diese Überlegung hilfreich sein, um die lebensweltlichen

Bezüge der Schüler/innen zu einem Thema zu reflektieren. So kann diese Reflexion gegebenenfalls dazu führen, dass zukünftig Texte ausgewählt werden, in denen temporale und lokale Orientierung variieren. Eine Quelle aus dem Gebiet des heutigen Deutschlands kann dementsprechend eine Möglichkeit für die Lernenden sein, ein Thema besser und vielschichtiger zu erfassen und einen zusätzlichen Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit herzustellen. Andererseits können Themen, die eine größere Nähe zur Lebenswirklichkeit der Lernenden haben, durch temporal und lokal ‚fremde‘ Quellen eine zusätzliche Perspektive gewinnen.

Auch über die (Wort-)Bedeutungen des Themas wurde bereits in Kapitel 4.1 gesprochen – aus einer systematischen Analyse der regelmäßig verwendeten Ausdrücke im Geschichtsunterricht könnte langfristig eine Beschreibung fachsprachlicher Lexeme im Fach Geschichte entstehen. Für dieses Beispiel dient die Analysekategorie vor allem als Erinnerung zur Berücksichtigung der verschiedenen Facetten eines Textes.

Den Abschluss der Analyse der thematischen Ebene bilden Grund- und Realisationsform der Themenentfaltung. Auch dieser Aspekt wurde aus geschichtsdidaktischer Perspektive angerissen: Ist der vorliegende Text ein rein deskriptiver (d.h. beschreibender) Text, oder geben die Bedeutungsverschiebungen (u.a. durch die zahlreichen Modalverben, vgl. Kap. 4.2.1) Anlass zu der Vermutung, dass es sich hier eher um einen narrativen Text handelt (vgl. Brinker, 2010, S. 60ff.)? Eine erschöpfende Diskussion der Pro- und Contra-Argumente zur Beantwortung dieser Frage lässt sich an dieser Stelle nicht führen, hier wird der Vergleich mit anderen Texten im Geschichtsunterricht die Analyse erleichtern.

### **4.3 Entwurf eines Analyserasters zur Bestimmung fachlicher und sprachlicher Herausforderungen in Geschichtstexten**

Aus den beschriebenen Analyseschritten ergibt sich folgender Entwurf eines Rasters zur Bestimmung von potenziellen sprachlichen und fachlichen Schwierigkeiten eines Geschichtstextes:

1. Analyse aus geschichtsdidaktischer Perspektive	1.1	Mit welchem Ziel wird der Text ausgewählt?	z.B. zum Einstieg in ein Thema, als Vertiefung, Perspektivwechsel
	1.2	Was soll der Text genau leisten?	z.B. einen Überblick über die Herrschaftsform des Absolutismus gewinnen
	1.3	Welche inhaltlichen Punkte sind besonders wichtig?	z.B. Verstehen des Begriffs ‚Absolutismus‘
2. Analyse auf Satzebene	2.1	Welche Textstellen müssen nach 1.3 unbedingt verstanden werden?	z.B. die Beschreibung des Herrschaftsantrittes Ludwigs und seine Äußerung, man solle sich <i>von jetzt an nur an ihn wenden</i>
	2.2	Was könnte das Verständnis der Textstellen aus 2.1 (negativ) beeinflussen?	z.B. das fachspezifische Konzept ‚in Angelegenheiten des Staates‘
3. Analyse auf Wortebene	3.1	Welche (Fach-) Begriffe sind für alle Lernenden möglicherweise nicht eindeutig verständlich?	z.B. ‚Absolutismus‘
	3.2	Welche Wörter sind bestimmten Gruppen (z.B. Seiteneinsteigern) möglicherweise unbekannt?	z.B. Nomen wie ‚Minister‘ und ‚Steuern‘, oder Funktionsverbgefüge wie „(Entscheidungen) beeinflussen“
4. Analyse auf Textebene – Grammatik	4.1	Birgt die Wiederaufnahmestruktur möglicherweise Schwierigkeiten?	d.h. erfolgt die Wiederaufnahme im Text implizit oder explizit und anaphorisch oder kataphorisch?
	4.2	Gibt es sprachliche Formen, die immer wieder auftauchen?	z.B. reflexive Formen wie ‚sich‘ und ‚mich‘
	4.3	Welche Verben weisen eine abweichende Grammatik auf (z.B. Änderung der Zeitform)?	bspw. gibt es im Text viele Infinitive in Verbindung mit Modalverben
5. Textebene – Thema	5.1	Mit Blick auf die Analyseschritte aus Abschnitt 4: Was ist das Thema des Textes?	lässt sich aus der Wiederaufnahmestruktur bestimmen, z.B. wird 13-mal auf Ludwig XIV. Bezug genommen
	5.2	Ist das Thema zeitlich und räumlich auf Verfasser & Lesende bezogen?	d.h. Welche Anknüpfungspunkte gibt es für Vorwissen/ die Lebenswirklichkeit der Lernenden?

Tab. 1: Analyseraster Herausforderungen in Geschichtstexten

## 5 Fazit

Mit der Analyse der Textstruktur auf grammatischer Ebene wurden einige potenzielle Stolpersteine durch den veränderten Blick auf einen Geschichtstext aufgedeckt, die durch die Lehrkraft anschließend eingeordnet werden müssen. Die (hier nur schlaglichtartig dargestellte) thematische Ebene bestärkt den fachdidaktischen Blick zur Analyse potenzieller (sprachlicher) Hürden in einem Text, da sich die genannten linguistischen Analysekatgorien an zahlreichen Punkten mit denen aus der Geschichtsdidaktik decken. Eine Verschränkung fachdidaktischer und linguistisch-fremdsprachendidaktischer Perspektiven hat sich an diesem Beispiel als ergiebig erwiesen.

Allerdings können diese Erkenntnisse aus der Bedarfsanalyse nur dann sinnvoll für die Planung sprachsensiblen Geschichtsunterrichts genutzt werden, wenn sie zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden in Beziehung gesetzt werden. Nur wenn die Lerngruppe bekannt ist, können diejenigen Herausforderungen im Unterricht explizit gemacht werden, die den Schüler/innen in dieser Unterrichtseinheit weiterhelfen. Eine Überforderung durch Verschränkung von Sprach- und Fachlernen für Lehrende und Lernende wird auf diese Weise vermieden: Anhand der Kategorisierung potenzieller Schwierigkeiten kann eine kriteriengeleitete Auswahl getroffen werden, so dass nur einige bestimmte Aspekte sprachlich thematisiert und gelernt werden müssen.

Die an dieser Stelle beschriebenen textinternen Kriterien müssen empirisch fundiert mit textexternen Faktoren (z.B. der Funktion des Textes in der Unterrichtsstunde und der gesamten Einheit, das Vorwissen der Lernenden und die konkreten Aufgabenstellungen) in Beziehung gesetzt werden. Auf diese Weise soll das vorgestellte Analyseraster überprüft und erweitert werden, um Geschichtslehrkräfte in die Lage zu versetzen, den Umgang mit Texten in ihrem Unterricht zu reflektieren und nach Kriterien des sprachsensiblen Fachunterrichts zu planen.

## Literatur

Ahrenholz, B. (2013). Sprache im Fachunterricht untersuchen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 87–98). Weinheim: Beltz Juventa.

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz. Testkonzeption und Ergebnisse. In: *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich.
- Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3). Münster: Waxmann.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. et al. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern* (Deutsch als Zweitsprache, Bd. 16, 1. Aufl.). München: Klett-Langenscheidt.
- Benholz, C. (Hrsg.). (2010). *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses "Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen"* (Mehrsprachigkeit, Bd. 26). Münster: Waxmann.
- Benholz, C. (Hrsg.). (2015). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (1. Auflage). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Borries, B. v. (2005). *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002* (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Band 9). Neuried: Ars Una.
- Borries, B. v. (2008). *Historisch denken lernen - Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 21). Opladen: Budrich.
- Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (Grundlagen der Germanistik, 29 ESV-Basics, 7., durchges. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Christoffer, S. (2012). *Zeitreise 2 [H=Hessen]*, 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (2006). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire* (Bilingual education and bilingualism, Bd. 23, Reprinted.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Drumm, S. (2018a). Grundlagen der Forschung an Fachsprachen. In J. Roche & S. Drumm (Hrsg.), *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen* (Kompendium DaF/DaZ, Band 8, S. 17–52). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Drumm, S. (2018b). Bildungssprache. In J. Roche & S. Drumm (Hrsg.), *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen* (S. 132–143). Tübingen: Narr.
- Fey, C.-C. (2015). *Kostenfreie Online-Lehrmittel: eine kritische Qualitätsanalyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. Aufl.). Portsmouth: Heinemann.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert* (FörMig-Edition, Bd. 9). Münster: Waxmann.

- Günther-Arndt. (2005). Literacy, Bildung und der Geschichtsunterricht nach PISA. *GWU. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 56, 668–683.
- Handro, S. (2015). Sprache(n) und historisches Lernen. Zur Einführung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 5–24.
- Hessisches Kultusministerium (o. J.). *Aktuelle Zahlen zur Sprachförderung, Hessisches Kultusministerium*. Verfügbar unter: <https://fluechtlinge.hessen.de/flucht-asyl/zahlen-fakten/aktuelle-zahlen-zur-sprachfoerderung> [06.02.2018].
- Hirsch, M. (2015). Geschichte (er-)lesen. Überlegungen zu domänenspezifischen Lese-modi und -prozessen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 136–153.
- Kniffka, G. (2013). Scaffolding - Möglichkeiten im Fachunterricht Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak-Etzold (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (2. unveränd. Aufl., S. 208–225). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis: Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Peschel, C. (2013). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch – Orientierung an Textmustern im Fachunterricht. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 99–116). Weinheim: Beltz Juventa.
- Röhner, C. & Hövelbrinks, B. (Hrsg.). (2013). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rox-Helmer, M. C. (2010). Lesen im Geschichtsunterricht: Notwendigkeit oder Chance? In H. Ruch (Hrsg.), *ProLesen - auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern; Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt "ProLesen"* (1. Aufl., S. 183–199). Donauwörth: Auer.
- Tajmel, T. (2013). Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 198–211). Weinheim: Beltz Juventa.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Anschrift der Verfasserin:

Jennifer Müller

Philipps-Universität Marburg, FB 09, Institut für Germanistische Sprachwissenschaft,  
AG DaF, Deutschhausstr. 3, D-35032 Marburg

[jennifer.mueller@staff.uni-marburg.de](mailto:jennifer.mueller@staff.uni-marburg.de)